

子どもの成育への包括的看護支援モデルの開発に関する研究 (第3報)

喜多 淳子¹⁾ 松本 宙²⁾

Atsuko Kita

Hiro Matsumoto

I. 緒言

今日、我が国においていじめ、自殺、虐待、犯罪など乳幼児～青少年の成育環境上の問題は、悪化の一途を辿っている。今回平成23年度の取り組みとして、高校2年生を対象として自己肯定感が高まることを目指した新たなプログラムの下に教室を開催して新たな評価方法を試みた。本稿では第1回教室前後及び第2回教室に関する実施内容及び方法ならびに評価結果について報告する。

II. 方法

1. 調査対象

近畿圏の公立高校の2年生生徒313名を対象とした。

2. 方法

実施日 2011年9月中旬の3日間に教室を開催した。

教室内容 今回新たに評価要因及びそれぞれの評価項目を設定して、第1回教室「生命誕生と成長・発育の驚愕」及び第2回教室「こころのなりたちと育まれ方」「対人関係のなりたちと技」「こころのなりたちと育まれ方」におけるプログラム内容、構成、方法を再構成した。2回の教室開催間隔は2～3週間で各教室所要時間は55分であった。

評価方法 5要因で構成した質問紙を用いた受講者による3時点：第1回受講前（以下、A時点）後（以下、B時点）及び第2回受講後（以下、C時点）における主観的評価とした。第1要因「自尊感情」にはRosenberg, M. (1965)／山本ら訳 (1982) による「自尊感情尺度」(10項目)を基に本教室内容に合わせて一部修正して用いた。第2要因「共感性」にはDavis M.H. (1983)／桜井訳 (1988) 「デイビスの多次元共感測定尺度」を基に9項目を選択して独自に1項目を加えて計10項目として用いた。第3要因「対人受容」は本教室構成内容に合わせて受容対象

となる『赤ちゃん』『友達』『友達以外の周囲の人たち』『家族』『自分自身』の5項目で構成した。同様に第4要因及び第5要因は「いじめ問題への受け止めと態度」「自殺問題の受け止めと態度」として、『関心がない』『関係がない』『分からない』『仕方がない』『何とかしたい』『考えるべきだ』『取り組むべきだ』の7評価項目で構成した。評価法は、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらとも言えない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」の5段階として5～1点を与えた。どの要因も得点が高いほど意識や受容や態度が高くなる構成にした。

分析方法 統計処理にはSPSS Ver.16 を用いて各要因のA～C時点での得点に対する一元配置分散分析を行った。

倫理的配慮 実施校の教頭及び科目担当教員に講演内容及び研究目的を含むことを伝えて許可を得た。受講者に対しては調査内容ならびに無記名記入として個人を特定することはないことや記入方法などを文書と口頭で説明した。調査結果には統計処理を加えてプライバシーを守って公表する旨も伝えた。さらに、調査への参加は任意として不参加による不利益は一切被らないことも示した。調査用紙の最後には、「データ使用の可否」の記入欄を設けて生徒自身の意思表示を求めた。「使用不可」と記された回答は分析対象から除外した。

III. 結果

アンケートに回答した生徒第1回310名、第2回313名のうちデータとしての使用に同意したのは第1回212名（有効回答率68.4%）第2回198名（有効回答率63.3%）であった。評価ツールの要因ごとの信頼性係数（ α ）は、第1要因「自尊感情」0.80、第2要因「共感性」0.85、第3要因「対人受容」0.85、第4要因「いじめ問題への受け止めと態度」0.73、第5要因「自殺問題の受け止め

¹⁾ 大阪市立大学大学院看護学研究科

²⁾ 大阪赤十字病院

表1 受講前後での受講生による5要因に対する主観評価の比較

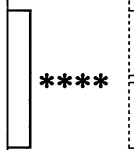
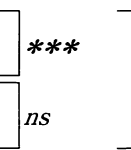
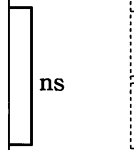
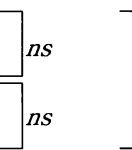
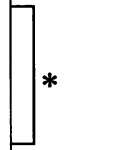
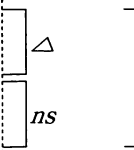
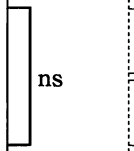
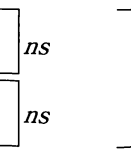
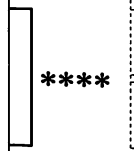
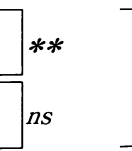
| | 自尊感情（10項目） | | | | 共感性（10項目） | | | | 対人受容（15項目） | | | | | | |
|--------|--------------------|-----|---|------|-------------------|-----------------|---|-----|-----------------|------|---|-----------------|-----|------|------|
| | Mean | SD | p | | Mean | SD | p | | Mean | SD | p | | | | |
| 第1回受講前 | 29.4 (n=212) | 5.7 | | **** | 35.6 (n=212) | 5.3 | | ns | 54.8 (n=208) | 7.9 | | ** | | | |
| 第1回受講後 | 31.4 (n=209) | 5.9 | | **** | ns | 35.4 (n=209) | | 6.0 | **** | **** | | 57.4 (n=205) | 9.1 | **** | **** |
| 第2回受講後 | 31.4 (n=198) | 6.2 | | | | 31.4 (n=198) | | 6.1 | | | | 58.3 (n=191) | 9.4 | | |
| | いじめ問題の受け止めと態度（7項目） | | | | 自殺問題の受け止めと態度（7項目） | | | | | | | | | | |
| | Mean | SD | p | | Mean | SD | p | | | | | | | | |
| 第1回受講前 | 23.0 (n=207) | 4.3 | | ns | 22.4 (n=204) | 4.6 | | Δ | | | | | | | |
| 第1回受講後 | 23.7 (n=207) | 4.3 | | Δ | ns | 23.4 (n=204) | | 4.6 | * | ns | | | | | |
| 第2回受講後 | 24.0 (n=194) | 5.0 | | | | 23.7 (n=192) | | 5.3 | | | | | | | |

※表は一元配置分散分析による分析結果を示している。イタリック体表示部分は、多重比較 (Bonferroni) の結果を示している。

****: <0.0001, ***: <0.001, **: <0.01, *: <0.05, △: <0.10

表2 受第1回受講前後および第2回受講後における対人受容項目ごとの比較

(各3項目)

| | 赤ちゃん | | | | 友達 | | | | 友達以外の周囲の人 | | | |
|--------|-----------------|-----|---|---|-----------------|-----|---|---|-----------------|-----|--|--|
| | Mean | SD | p | | Mean | SD | p | | Mean | SD | p | |
| 第1回受講前 | 10.5 (n=209) | 2.6 |  |  | 12.7 (n=212) | 1.8 |  |  | 9.4 (n=212) | 7.9 |  |  |
| 第1回受講後 | 14.9 (n=205) | 2.7 | | | 12.7 (n=207) | 2.0 | | | 10.0 (n=207) | 2.5 | | |
| 第2回受講後 | 11.7 (n=192) | 2.8 | | | 12.9 (n=192) | 2.0 | | | 10.1 (n=193) | 2.6 | | |
| | 家族 | | | | 自分自身 | | | | | | | |
| | Mean | SD | p | | Mean | SD | p | | | | | |
| 第1回受講前 | 12.8 (n=212) | 2.3 |  |  | 9.6 (n=211) | 2.6 |  |  | | | | |
| 第1回受講後 | 12.9 (n=207) | 2.3 | | | 10.4 (n=207) | 2.5 | | | | | | |
| 第2回受講後 | 13.0 (n=193) | 2.2 | | | 10.7 (n=192) | 2.7 | | | | | | |

※表は一元配置分散分析による分析結果を示している。イタリック体表示部分は、多重比較 (Bonferroni) の結果を示している。

****: <0.0001, ***: <0.001, **: <0.01, *: <0.05, △: <0.10

と態度」0.67であった。

A 時点及びC 時点での要因ごとの生徒による主観的評価得点の変化として、「自尊感情」「対人受容」($p<0.0001$)及び「自殺問題の受け止めと態度」($p<0.5$)においてA 時点よりC 時点での得点が有意に高くなっていた。これに対して「共感性」は、A 時点よりC 時点での得点が有意に低くなっていた ($p<0.0001$)。「いじめ問題の受け止めと態度」においては得点が高まる傾向が見られたが、統計学的有意差は認められなかった (表1)。

対人受容要因の各項目得点は、A～C どの時点においても『家族』『友達』『赤ちゃん』『自分自身』『友達以外の周囲の人たち』の順に高かった。また、『赤ちゃん』『自分自身』($p<0.0001$)及び『友達以外の周囲の人たち』($p<0.5$)は、第1回教室受講前と後の間及び第2回受講後との間で有意差が見られた (表2)。

IV. 考察

今回新たに設定した5 評価要因を構成する各項目の信頼性は、「共感性」「対人受容」「自尊感情」の4 要因において高く、本教室の効果を評価する上での信頼性が確認できた。評価得点については、「自尊感情」「共感性」「対人受容」「自殺問題の受け止めと態度」においてA とB 及びC の3 時点間で得点は有意に変化していた。「自尊感情」及び「対人受容」はA 時点よりB 時点で得点がありに高まり、それらの得点水準はC 時点まで維持されていた。この結果は、「対人受容」の中の『赤ちゃん』及び『自分自身』の2 項目得点が上昇する時期的特徴と合致していた。「自殺問題の受け止めと態度」得点は、C 時点でA 時点より有意に高まっていた。本教室は「自己肯定感を高めて共に生きる力を身につける」を目的としており、子どもの自殺という社会問題を、意識付けや

動機づけとして位置付けている。その意味において参加者の本要因得点が受講によって高まったことは、本要因の有効性を示していると考ええる。「共感性」では唯一C 時点の得点がA 及びB 時点よりむしろ有意に低くなっていた。「共感性」が評価測定3 時点で得点が漸減するという負の結果については今後さらに検討する必要がある。

V. 結語

本研究では「自己肯定感を高めて共に生きる力を身につける」を目的に高校生を対象に実施してきた教室について今回新たに設定した評価要因に沿ったプログラムの内容、構成、方法を再検討して実施した。評価結果として「自尊感情」及び「対人受容」に対する上昇効果が認められた。教室の動機づけや意識づけとして位置付けていた子どもの自殺という要因の有効性も示された。また、いじめへの評価方法に対する検討課題が示された。

謝辞

本研究に協力下さった生徒ならびに学校関係者に深謝申し上げる。

文献

- Davis, M.H. (1983) / 桜井茂男 (1988) 大学生における共感と援助行動の関係－多次元共感測定尺度を用いて－, 奈良教育大学紀要, 37, 149-154.
- Rosenberg, M. (1965). / 山本真理子, 松井豊, 山城由紀子 (1982) 認知された諸側面の構造, 教育心理学研究, 30, 64-68.